

Competencias en la formación de líderes escolares: el caso del Magíster en Liderazgo y Gestión de Organizaciones Escolares (MLGOE)

Competencies in the training of school leaders: the case of the Master's Program in Leadership and Management of School Organizations (MLGOE)

Competências na formação de líderes escolares: o caso do Mestrado em Liderança e Gestão de Organizações Escolares (MLGOE)

María Verónica Leiva-Guerrero^I

Hery Alejandro Segovia Embry^{II}

Matías Benavides Meneses^{III}

RESUMEN

En Chile, la principal oferta formativa para directores está en programas de Magíster, los que han demostrado carecer de mecanismos sistemáticos de evaluación del perfil de graduación. Este estudio tiene por objetivo describir las competencias más y menos significativas, por su aplicación en el ejercicio de líderes escolares. Para ello, se aplicó una encuesta a los graduados 2012–2018 y una entrevista a aquellos con cargo de director/a y a colaboradores. Los resultados evidencian que todas las competencias del perfil son altamente valoradas, siendo las más significativas, la N°2: diseñar estrategias para motivar a la comunidad hacia una visión compartida; la N°3: analizar las necesidades de desarrollo profesional del staff docente y dar apoyo profesional y la N°5: analizar prácticas de gestión y metas de la organización desde una mirada sistémica. Por otra parte, la competencia N°6 sobre mecanismos de rendición de cuentas, es la que presenta dificultad de aplicación para algunos graduados.

Palabras claves: Competencias. Perfil de Graduación. Liderazgo escolar. Gestión escolar

ABSTRACT

In Chile, the main offer of training for principals is in Master's degree programs, which have shown to lack systematic mechanisms for evaluating the graduation profile. The objective of this study was to describe the most and least significant competencies, in terms of their application in the exercise of school leadership. For this purpose, a survey was applied to 2012–2018 graduates and an interview to those in the position of principal and collaborators. The results show that all the competencies of the profile are highly valued, the most significant being n° 2: designing strategies to motivate the community towards a shared vision; followed by n° 3: analyzing the professional development needs of the teaching staff and providing professional support; and n° 5: analyzing management

^IPontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. E-mail: veronica.leiva@pucv.cl  <https://orcid.org/0000-0002-7641-0087>

^{II}Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. E-mail: hery.segovia@pucv.cl  <https://orcid.org/0000-0002-5045-425X>

^{III}Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. E-mail: matias.benavides@pucv.cl  <https://orcid.org/0000-0002-2740-1678>

practices and organizational goals from a systemic viewpoint. On the other hand, competency 6, on accountability mechanisms, is the one that is difficult for some graduates to apply.

Keywords: Competencies. Graduation Profile. School Leadership. School Management.

RESUMO

No Chile, a principal oferta de formação para os diretores está nos programas de mestrado, que demonstraram não dispor de mecanismos sistemáticos para avaliar o perfil de graduação. O objetivo deste estudo foi descrever as competências mais e menos significativas, em termos da sua aplicação no exercício da liderança escolar. Para este efeito, foi aplicado um inquérito aos diplomados de 2012–2018 e foi realizada uma entrevista com os que ocupavam o cargo de diretor e colaboradores. Os resultados mostram que toda as competências do perfil são altamente valorizadas, sendo a mais significativa a de nº 2: conceber estratégias para motivar a comunidade para uma visão partilhada; seguida das de nº 3: analisar as necessidades de desenvolvimento profissional do pessoal docente e fornecer apoio profissional; e nº 5: analisar as práticas de gestão e os objetivos organizacionais de uma perspectiva sistêmica. Por outro lado, a competência 6, sobre mecanismos de responsabilização, é a que é difícil para alguns licenciados aplicarem.

Palavras-chave: Competências. Perfil de Graduação. Liderança Escolar. Administração Escolar.

INTRODUCCIÓN

Desde que se evidenciara el impacto significativo del liderazgo en los resultados de aprendizajes de los estudiantes (Leithwood *et al.*, 2006; Barber y Mourshed, 2007; Bolivar, 2010; Weinstein, 2017; Leiva Guerrero y Vásquez, 2019; Miras Teruel y Longás Mayayo, 2020) la figura del director y su rol de líder dentro de los establecimientos educativos se ha transformado en una de las prioridades de los sistemas educativos y las políticas públicas de los países que buscan mejorar los resultados de aprendizajes (Weinsten *et al.*, 2016; Espínola Hoffmann *et al.*, 2017).

Investigaciones recientes han abordado distintas dimensiones vinculadas a la institucionalidad centrada en el desarrollo del liderazgo y la figura del director de escuela (Gairín Sallán y Castro Ceacero, 2011; UNESCO, 2014; Weinstein y Hernández Vejar, 2014; Murillo y Martínez-Garrido, 2015; Manríquez-Gutiérrez y Reyes-Roa, 2022). Desde las políticas de definición de estándares y perfiles directivos en coherencia con las necesidades y exigencias del medio, a las políticas y sistemas estructurados para la formación, promoción y valoración de la labor directiva que cada país ha determinado de acuerdo con su contexto. De este último aspecto se han identificado una multiplicidad de formatos, programas, y estrategias destinadas a la formación de directores/as (UNESCO, 2014; Weinsten *et al.*, 2015; Rivero, Hurtado y Morandé, 2018), gestados con la meta común de forjar en los futuros líderes las competencias y habilidades requeridas para gestionar y liderar procesos de mejoramiento escolar.

Al respecto, algunos países han optado por estructurar políticas más bien centralizadas respecto de la formación de sus directivos mientras que, por otra parte, se han evidenciado políticas que apuestan por el desarrollo de una formación definida por un modelo de mercado de oferta y demanda regulado por la institucionalidad central a partir de ciertos estándares comunes.

El caso de Chile se aproxima a esta segunda realidad, puesto que se encuentra una amplia variedad de formatos y posibilidades para la formación de directores que muchas veces no discrimina entre formación pre-servicio o en servicio (Muñoz, Amenábar y Valdebenito, 2019).

En los últimos años, se ha ido profundizando en la investigación local sobre el rol directivo escolar, con el objetivo de delinear una panorámica general que permita un adecuado direccionamiento de las políticas públicas hacia la definición de una carrera directiva con impacto efectivo en la mejora (Donoso *et al.*, 2012; Weinstein *et al.*, 2012; Weinstein y Hernández Vejar, 2014; Campos Vergara *et al.*, 2014; Weinstein *et al.*, 2016; Maureira y Óscar, 2016; CEDLE, 2018; Rivero *et al.*, 2018; Donoso-Díaz y Benavides-Moreno, 2018; Campos, Valdés y Ascorra, 2019; Muñoz, Amenábar y Valdebenito, 2019; Parra Robledo y Ruiz Bueno, 2020).

Al respecto, varios autores (UNESCO, 2014; Weinstein y Hernández Vejar, 2014; Muñoz, Amenábar y Valdebenito, 2019) coinciden en que una debilidad del modelo chileno, con relación a la oferta a nivel universitario, radica en que muchos de los programas de postgrado no cuentan con mecanismos sistemáticos que permitan medir el impacto en el medio del proceso formativo. Por consiguiente, se puede afirmar que existe escasa evidencia sobre los alcances de los programas de postgrado de formación de directivos escolares impartidos por universidades públicas y privadas y el impacto obtenido a partir del desarrollo de las competencias de sus perfiles de graduación.

Ante tal escenario, el presente estudio busca describir las competencias del perfil de graduación del programa de Magíster en Liderazgo y Gestión en Organizaciones Escolares de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso que se manifiestan como más y menos significativas para los/las graduados/as por su aplicabilidad en el liderazgo y gestión de organizaciones escolares desde su experiencia liderando procesos de mejoramiento escolar.

MARCO REFERENCIAL

La experiencia internacional en la formación de directores

En las últimas décadas, luego de que la evidencia comenzara a constatar la importancia de los directivos escolares para el mejoramiento educativo, varios países iniciaron procesos de reformas a sus políticas con miras a establecer mecanismos que permitiesen que sus escuelas contasen con los mejores y más capacitados directores. En este proceso, diversas investigaciones se han enfocado en dar cuenta de los avances y nudos críticos respecto de los mecanismos de selección, evaluación, certificación, estandarización y formación de los directivos en las distintas modalidades (Muñoz Stuardo y Marfán Sánchez, 2011; Campos Vergara *et al.*, 2014; Weinstein *et al.*, 2015; Muñoz, 2018).

Con relación a las características de los programas de formación, estos varían desde los mecanismos para la selección de los posibles candidatos hasta los procesos de certificación y políticas de formación y seguimiento en servicio de los directores. Sobre la selección, Darling-Hammond *et al.* (2007) detectaron que una característica común en programas exitosos de formación de directores era el reclutamiento riguroso y selectivo de profesores expertos con potencial para el liderazgo, cualidad reafirmada por Davis y Darling-Hammond (2012), quienes añaden que el éxito de la formación efectiva de directivos se centra, metodológicamente, en la integración de experiencias basadas en problematizaciones y la generación de conocimiento desde la investigación.

Otros estudios destacan estrategias que también han demostrado ser bastante efectivas en la formación de directores, como las mentorías y coaching (Tortosa, 2021), el desarrollo de internados y pasantías (Cox, 2017) y el establecimiento de cohortes y/o redes de intercambio profesional entre graduados (Leithwood *et al.*, 2011).

Recientes investigaciones han relevado algunos aspectos identificados como fundamentales en el diseño de programas formativos para directores con alto impacto en la mejora escolar, tales como la incorporación de habilidades inter e intrapersonales (VanGronigen *et al.*, 2018); el desarrollo de inteligencia emocional y social (Sánchez-Núñez; Patti y Holzer, 2015); la reflexión crítica respecto de la inclusión y la equidad (Cox, 2017; Maloney y Garver, 2020); el cultivo de la percepción de autoeficacia;

el foco en el aprendizaje profundo a partir de la reflexión y autoobservación de la experiencia (Richardson, 2015; Cator *et al.*, 2015); y la concepción de la formación desde una perspectiva sistémica (Valiente Sandó, Del Toto Prada y González Ramírez, 2017; Shaked y Schechter, 2018).

Al respecto, la información de programas de formación directiva en Latinoamérica es aún escasa, pese a que se han realizado investigaciones que abordan la temática del liderazgo comparativamente en la región (Gairín Sallán, 2011; Murillo, 2012; Murillo Torrecilla y Román Carrasco, 2013; UNESCO, 2014; Weinstein y Hernández Vejar, 2014; Murillo y Martínez-Garrido, 2015). Además, se observa una insuficiente articulación entre las políticas vinculadas a los procesos de formación, selección, perfeccionamiento y certificación (UNESCO, 2014; Weinstein y Hernández Vejar, 2014).

UNESCO (2014) desarrolla una panorámica respecto de los programas de formación de directores en distintos países latinoamericanos constatando que las políticas de formación de directores son variadas en su articulación y perfil y tienen su foco en directores en servicio. Por otra parte, se observa que no todos los países tienen como requisito la formación para postular a los cargos directivos y que las temáticas de formación suelen tener énfasis en la gestión más que en aspectos pedagógicos y de liderazgo. En tal sentido, desde una lectura transversal, se observa poca correspondencia entre los programas de formación y las exigencias del contexto de las escuelas (Gairín Sallán y Castro Ceacero, 2011; Muñoz, 2018).

La constitución de un perfil directivo en Chile y las propuestas para su formación

En base a la evidencia recogida por estudios, investigaciones e informes sobre el desarrollo de la formación de directores en la realidad latinoamericana y nacional de los últimos años, se podría afirmar que Chile ha sido uno de los países que más espacio ha otorgado a la formación e investigación sobre el rol del director de escuela en cuanto a implementación de políticas públicas (UNESCO, 2014).

A partir del último análisis comparativo entre países latinoamericano de Murillo y Martínez-Garrido (2015) en contraste con Murillo (2012), podemos concluir que, de un 37,3% de directores con postgrado en 2008, se ha aumentado a un 43,8% al 2015, ocupando el quinto lugar en la región. Asimismo, se evidencia que Chile es uno de los pocos países en donde gran parte de sus directores ha recibido una formación especializada de más de 200 horas, ocupando siempre el primer lugar con un 80,4% de sus directores con formación en 2008, cifra que aumenta a un 91,8% en 2015.

Las políticas educacionales han ido progresivamente otorgando mayor espacio y protagonismo a los directores (Donoso *et al.*, 2012; Weinstein *et al.*, 2012; UNESCO, 2014; Campos, Valdés y Ascorra, 2019). Estas mejoras progresivas en la formación de directores no son azarosas, sino que son producto de crecientes esfuerzos, tanto de instituciones privadas como públicas, de destacar el rol y la importancia del director y el líder escolar (Muñoz, Amenábar y Valdebenito, 2019).

Un primer hito relevante en esta línea es la Ley N°19.979 de JEC (Chile, 2004), que definió como la labor principal del director el dirigir y liderar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) otorgando nuevas atribuciones al cargo que esbozaron los primeros indicios de una visión del director como un líder pedagógico (Weinstein *et al.*, 2016). La Ley 20.370 General de Educación del año 2009 (Chile, 2009) consolida este rol otorgando al director la función de liderar la realización del Proyecto Educativo, a partir del ejercicio de deberes como elevar la calidad de los procesos formativos institucionales, promover el desarrollo profesional de los docentes y realizar supervisiones pedagógicas al aula.

En conjunto con estas mayores atribuciones, en el año 2005, el MINEDUC publica la primera versión del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar con el objetivo de “difundir un conjunto de criterios para el desarrollo profesional y evaluación del desempeño directivo” (Chile, 2005, p. 5) en donde, en base a la experiencia internacional y procesos consultivos a actores claves, se articulan los que podrían denominarse como los primeros estándares nacionales para

directores sobre cuatro pilares: Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de recursos, Gestión del Clima Institucional y convivencia. Este documento fue revisado y actualizado el año 2015, republicándose el mismo año bajo el nombre de Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Chile, 2015). En esta actualización se puede apreciar que el perfil del director evoluciona tanto cuantitativa como cualitativamente, puesto que se identifica un tránsito desde un modelo más centrado en el director como administrador y gestor de la organización, a un perfil directivo que tiene intención de un liderazgo más pedagógico.

Otro hito relevante en el encuadre y definición de las labores y el perfil directivo es la publicación de los Estándares Indicativos de Desempeño para Sostenedores y Establecimientos Educativos (2014), asociados al Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC). Este instrumento, recientemente actualizado, busca constituirse como “un marco de referencia a los establecimientos que oriente la mejora continua de sus procesos internos, de evaluación y de autoevaluación” (Chile, 2020, p. 3).

Los estándares detallan dimensiones que requieren el desarrollo de capacidades vinculadas a la gestión de recursos, la sistematización del monitoreo y evaluación de los aprendizajes, el mantenimiento de un clima escolar adecuado que aúne valores, convivencia y participación en la comunidad y competencias de liderazgo que permitan consolidar una visión estratégica en la organización e impactar el compromiso y adhesión de los diversos actores para la concreción del PEI.

Pese a estos avances considerables, la estructuración de propuestas pertinentes y efectivas de formación ha sido uno de los aspectos menos desarrollados por la política educativa (Weinstein y Hernández Vejar, 2014; Weinstein *et al.*, 2016). Diversos autores plantean que aún se observan falencias en los perfiles y competencias de los programas formativos, en las metodologías aplicadas en el aprendizaje de competencias directivas y en los procesos de seguimiento e inducción de los directores (CEDLE, 2018; Rivero, *et al.*, 2018; Muñoz, Amenábar y Valdebenito, 2019) Esta formación de directores ha sido implementada, principalmente, por universidades e instituciones de educación superior con una baja regulación con relación a la calidad y pertinencia de los programas (Weinstein y Hernández Vejar, 2014; Muñoz, Amenábar y Valdebenito, 2019).

Muñoz Stuardo y Marfán Sánchez (2011) publican una revisión de las propuestas de formación en competencias directivas en donde identifican 78 programas de perfeccionamiento enfocados en el desarrollo de competencias para directores concluyendo que:

La ausencia de aprendizajes prácticos lleva a los directores y sostenedores a considerar que lo que se imparte no tiene relación con los problemas que se enfrentan en los establecimientos y que los programas existentes, en la medida en que trabajan con escenarios ideales en vez de reales, no permiten obtener aprendizajes aplicables (Muñoz Stuardo y Marfán Sánchez, 2011, p. 77)

Weinstein *et al.* (2016), por su parte, coincide en el análisis concluyendo que los programas de formación de directores:

No se encuentran explícitamente orientados al fortalecimiento del liderazgo pedagógico de los directivos, carecen de regulación estatal en torno a su calidad, operan bajo metodologías tradicionales que no promueven el aprendizaje experiencial y entre pares” (Weinstein *et al.*, 2016, p. 48)

Muñoz, Amenábar y Valdebenito (2019), replican el análisis previamente expuesto identificando 45 programas vigentes al 2018, la mayoría impartidos por instituciones o universidades privadas (85%). Respecto a las temáticas tratadas, se evidencia que continúan predominando los contenidos asociados a la gestión y el diseño y evaluación de proyectos.

Por otra parte, se detectó una mayor presencia de dimensiones referidas al liderazgo educativo, la gestión organizacional y la gestión de recursos y una disminución de contenidos teóricos y normativos. Con relación a las metodologías, detectaron las mismas metodologías identificadas en el estudio previo, incluso en detrimento de las posibilidades de desarrollo de pasantías y prácticas y tutorías en terreno. También se identificó una disminución de los programas con convenios con centros educativos y una ausencia de mecanismos de evaluación hacia una mejora continua.

Al respecto los autores concluyen que “este estancamiento metodológico convive con una débil evaluación de los propios programas, que no permite generar evidencia sustantiva sobre sus efectos reales, lo que conspira contra el objetivo de mejorar continuamente estas acciones formativas” (Muñoz, Amenábar y Valdebenito, 2019, p. 57)

A modo de síntesis, podemos concluir que en Chile en los últimos 25 años se ha avanzado considerablemente en el fortalecimiento de la figura del directivo escolar, tanto en la estructuración de una arquitectura política que configure las atribuciones, responsabilidades y exigencias del rol directivo en coherencia con su potencial impacto en las organizaciones escolares, como en la definición de un perfil de competencias contextualizado a la realidad escolar chilena.

Por otra parte, se observa que en los últimos años ha habido un incremento en la oferta de programas de posgrado que, si bien han ido paulatinamente transitando desde un perfil gestor-administrativo a perfiles más vinculados al liderazgo (Campos, Valdés y Ascorra, 2019), estos aún muestran incoherencias en las metodologías implementadas para el desarrollo de competencias que tienden a una formación principalmente academicista.

Formación de directores en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV)

Los orígenes del Magíster en Liderazgo y Gestión en Organizaciones Escolares se remontan al año 2011, cuando se lanza el Plan de formación de directores a través del Decreto Supremo n° 44 del Ministerio de Educación (Chile, 2011), en donde se invitaba a las instituciones públicas y privadas a generar propuestas enfocadas en la formación de profesionales de la educación en “competencias específicas, habilidades y aptitudes necesarias y requeridas para ejercer el cargo de director de un centro escolar” (PUCV, 2018, p. 10). Durante el 2011 se desarrolló una primera versión del programa obteniendo al segundo año el título que actualmente posee. El año 2016 producto de los avances en investigaciones y cambios en políticas públicas respecto de las exigencias al rol directivo, se genera un cambio de reglamento académico del plan de estudios que, nuevamente es actualizado el año 2022, atendiendo a las actuales exigencias y necesidades de los directivos escolares.

Una de las características identitarias del programa se vincula con su génesis interdisciplinar, puesto que su propuesta curricular y formativa se articula desde tres disciplinas y escuelas que se interrelacionan para dar sustento a la propuesta: la facultad de Filosofía y Educación, la facultad de Ingeniería y la Escuela de Ciencias Económicas y Administrativas.

Hasta la fecha el programa ha formado a 12 cohortes conformada por una cantidad variable de estudiantes en cada versión. El año 2018 obtiene su primera acreditación por 4 años a partir de la evaluación de la Comisión Nacional de Acreditación de Chile y el año 2020 inicia una versión simultánea del programa impartida en el Centro de Estudios Avanzados de la PUCV en la Región Metropolitana.

La Misión del programa es: “Graduar profesionales líderes e íntegros con conocimiento especializado en las áreas del liderazgo y la gestión de organizaciones escolares, capaces de conducirlos en contextos desafiantes y liderar en ellas transformaciones estratégicas y operativas, innovadoras y sostenibles” (PUCV, 2018, p. 11). Por otra parte, la Visión vislumbra un programa que forme a profesionales “capaces de liderar con éxito procesos de cambio y mejoramiento institucional y que se proyecta al país como un espacio de formación, práctica y discusión articulada con establecimientos educativos y centros de investigación en gestión y liderazgo efectivo (PUCV, 2018, p. 11).

El MLGOE tiene un carácter profesional y su perfil de graduación contempla 6 competencias expresadas en la Tabla 1.

Tabla 1. Competencias Perfil de Graduación MLGOE.

Competencias
1. Liderar procesos de implementación para el cambio, la innovación y la creatividad como una realidad permanente en las organizacionales escolares, para potenciar sus habilidades de aprendizaje e identificar oportunidades de mejora, evaluando permanentemente los efectos tanto personales como organizacionales del cambio y la innovación.
2. Diseñar estrategias para motivar a los miembros de la comunidad educativa en una visión compartida sobre el desarrollo integral de los alumnos, asegurando un ambiente educativo de equidad e inclusión para el logro de las metas institucionales.
3. Analizar las necesidades de desarrollo profesional del staff docente y proveer apoyo a través de retroalimentación individual, capacitaciones y la conformación de una comunidad profesional de aprendizaje para diseñar e implementar metodologías de enseñanza-aprendizaje que respondan a las características del contexto escolar y diversidad de sus estudiantes.
4. Diseñar y conducir procesos de gestión (planificación, dirección y control) que permitan el uso eficiente de los recursos humanos y financieros de la organización para generar condiciones de trabajo para todos los miembros de la comunidad, con el objetivo de asegurar el cumplimiento de metas organizacionales.
5. Analizar las prácticas de gestión y las metas de la organización escolar desde una mirada sistémica a la luz de los requerimientos de las políticas educativas y normativas legales vigentes, para asegurar la viabilidad del centro educativo.
6. Implementar prácticas de rendición de cuentas interna y externa con el propósito de motivar el compromiso de la comunidad educativa y la responsabilidad individual y colectiva por los logros en gestión institucional y académico.

Fuente: PUCV, 2018.

MÉTODO

La investigación se enmarca en un enfoque mixto cuanti-cuali. Los datos se obtuvieron en el contexto del proceso de monitoreo de competencias del MLGOE de la PUCV, que implicó la integración y discusión de ambas fuentes de recolección, encuesta y entrevista semiestructurada (Flick, 2004). Se utilizó un diseño de secuenciación explicativa en dos fases, iniciando con la producción de datos cuantitativos y sucedida por lo cualitativo (Creswell, 2007), que permitió describir las competencias más significativas para los graduados, y lograr así, una mejor comprensión sobre el aporte de la formación recibida del MLGOE en el ejercicio como líder en una institución escolar.

PARTICIPANTES

En la aplicación de encuesta participaron 71 graduados/as (50,4%) del MLGOE de las cohortes 2012 a 2018. La Tabla 2, detalla participación de graduados por cohorte.

Para la aplicación de entrevistas se consideró a 9 directivos escolares, de escuelas o liceos de distinta dependencia administrativa y que estuvieran ejerciendo el cargo de Director/a, y 1 o 2 colaboradores, profesor con o sin cargo directivo, pares que compartían el ejercicio profesional con los graduados directivos, como se observa en Tabla 3.

Tabla 2. Cantidad de graduados que responden a la entrevista por cohorte.

Cohorte	Cantidad total de graduados	Porcentaje de graduados que responden encuesta (%)
2012	31	32
2013	13	69
2014	51	41
2015	25	44
2016	17	59
2017	21	48
2018	15	60
Promedio		50,4

Fuente: elaboración propia. Información extraída Sistema de Gestión MLGOE.

Tabla 3. Identificación de escuelas, directivo y colaboradores participantes.

Organización escolar	Dependencia	Directivos	Colaboradores	
Escuela 1	P. Subvencionada	Directivo 1 (E1.G)	Colaborador (E12.C)	Colaborador (E13.C)
Escuela 2	P. Subvencionada	Directivo 2 (E2.G)	Colaborador (E14.C)	Colaborador (E15.C)
Escuela 3	Público	Directivo 3 (E3.G)	Colaborador (E16.C)	Colaborador (E17.C)
Escuela 4	Público	Directivo 4 (E4.G)	Colaborador (E10.C)	Colaborador (E11.C)
Escuela 5	Público	Directivo 5 (E5.G)	Colaborador (E18.C)	
Escuela 6	Público	Directivo 6 (E6.G)	Colaborador (E19.C)	
Escuela 7	Público	Directivo 7 (E7.G)	Colaborador (E20.C)	
Escuela 8	Público	Directivo 8 (E8.G)	Colaborador (E21.C)	
Escuela 9	Público	Directivo 9 (E9.G)	Colaborador (E22.C)	

Fuente: elaboración propia, 2022.

INSTRUMENTO Y PROCEDIMIENTO

Encuesta

El primer instrumento aplicado a los graduados/as consistió en una encuesta de 24 preguntas cerradas que consistió en una evaluación de las 6 competencias del perfil de graduación, la transferibilidad y aplicabilidad de éstas al contexto escolar en su ejercicio de líder. Cada una de

las competencias se midió con preguntas a través de una escala tipo Likert, con 4 valoraciones: “Totalmente de acuerdo”, “De acuerdo”, “Totalmente en desacuerdo” y “Desacuerdo”.

La encuesta fue validada a través de juicio de expertos, donde participaron dos graduados, el comité académico del MLGOE, conformado por 4 profesores, 1 especialista en evaluación. Se realizaron los ajustes respectivos a las preguntas, para obtener una nueva versión del instrumento, que fue aplicado.

Entrevista

Se elaboró una entrevista semi estructurada (Flick, 2004), a partir de los resultados obtenidos en encuesta, considerando los porcentajes de mayor y menor valoración en las respuestas sobre las competencias de formación del programa MLGOE, para explicar cómo éstas competencias eran evidenciadas en la organización escolar desde la percepción de los propios directivos y sus colaboradores. La entrevista se aplicó a 9 graduados con cargo de Director/a y a 13 colaboradores, ver Tabla 3.

Para la aplicación de entrevistas los participantes firmaron previamente un consentimiento informado. Las entrevistas fueron grabadas en audio de voz y posteriormente transcritas para su análisis.

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

Encuesta

Los datos fueron consolidados en una base de datos para su posterior tratamiento. El análisis de datos se realizó con el software estadísticos SPSS. Se utilizaron técnicas gráficas, exploratorias y descriptivas de tendencia central y distribución (Aldenderfer y Blashfield, 1994). Adicionalmente, la información obtenida en esta etapa fue sistematizada y empleada para orientar las preguntas de la entrevista de la fase cualitativa.

Entrevista

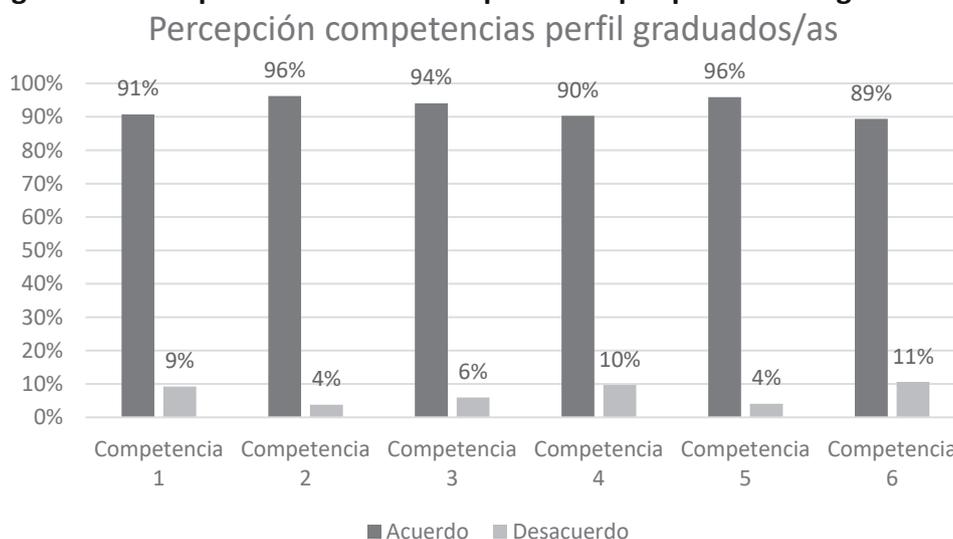
En primera instancia se analizó cada tipo de entrevista — directivos y colaboradores — por separado, levantando un árbol categorial con sus variables, códigos y descripciones respectivas. Posteriormente, se realizó un segundo análisis de contenido de los árboles categoriales conformando un tercer árbol, que da cuenta de siete nuevas variables generadas a partir de la confluencia de categorías (Mayring, 2000).

Finalmente, se relacionó lo obtenido en las nuevas categorías con dos aspectos relevantes, el primero vinculado con las competencias declaradas en el perfil de graduación del MLGOE y el segundo con la relación espejo que el colaborador observa del directivo en la organización escolar.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con relación a la percepción que tienen los graduados/as del Magíster en Liderazgo y Gestión en Organizaciones Escolares sobre las competencias alcanzadas en su proceso formativo, podemos observar en la Figura 1 que, la mayoría (93%) se manifiesta conforme, puesto que todas las competencias se encuentran por sobre un 88% de aprobación. Siendo las competencias 2 y 5, las mejor valoradas (96%). La competencia 6, referida a implementar prácticas de rendición de cuentas interna y externa con el propósito de motivar el compromiso de la comunidad educativa y la responsabilidad individual y colectiva por los logros de la gestión institucional y académica, estaría con mayor desacuerdo (11%).

Figura 1 – Percepción alcance de competencias por parte de los graduados.



Fuente: elaboración propia. Respuestas Encuesta Graduados MLGOE.

Además, se comprueba que los graduados coinciden mayormente en que el proceso formativo del magíster les permitió desarrollar competencias asociadas al diseño de estrategias para motivar a la comunidad hacia una visión compartida con foco en la equidad y la inclusión (C2=96%); al análisis de necesidades desde la mirada sistémica, para la implementación de acciones coherentes y contextualizadas a las necesidades del establecimiento; y el análisis de las prácticas de gestión y metas definidas a la luz de los marcos legales y normativos vigentes (C5=96%).

Al profundizar los resultados de la encuesta mediante la entrevista a los graduados y colaboradores, en las preguntas que presentan un mayor acuerdo y las competencias a las que tributan, podemos observar que existe coincidencia en destacar la apropiación de acciones vinculadas a la competencia 2:

“He aprendido que se debe generar la confianza en el equipo, apoyar a los docentes y que no se vea como impositivo, sino como un trabajo colaborativo, para lograr el aprendizaje de los alumnos” (E6. G).

Vinculado a lo anterior, se observa que los graduados han desarrollado una consciencia respecto de la importancia del involucramiento de los directivos en los procesos de desarrollo de capacidades y aprendizaje del equipo educativo:

“Gestionar y confiar en sus docentes y generar altas expectativas en su equipo de trabajo, o sea un liderazgo compartido. Potenciar el trabajo en equipo, valorar los aportes, pero sabiendo qué pedir y para qué, ser un director presente” (E2. G).

“Lo que más destaco de la gestión del director es su capacidad para propiciar el trabajo colaborativo e involucrarnos a todos en los desafíos que tenemos como escuela (E16.C).

Al respecto Weinsten *et al.* (2015) y Campos, Valdés y Ascorra (2019) destacan la importancia de establecer lazos colaborativos de confianza entre el equipo directivo y los docentes.

Referido a la competencia 5 sobre la capacidad para analizar las prácticas de gestión y las metas de la organización escolar desde una mirada sistémica a la luz de los requerimientos de las políticas educativas y normativas legales vigentes, para asegurar la viabilidad del centro educativo,

que también presentó una alta valoración, los Graduados coinciden en la relevancia que tuvo el desarrollo de este enfoque para poder “leer” de forma integral la organización escolar:

“...mirar la institución educativa como parte de un sistema. Era algo que no tenía incorporado. Veía el liceo como una institución cerrada y que todo se reducía a lo que podíamos hacer acá, no ver la institución como parte de una red” (E9. G).

“Desarrollar la capacidad de liderar desde una visión sistémica, con énfasis en el análisis y el acompañamiento de los procesos de cambio implementados por la organización, fue muy significativo, te cambia la perspectiva totalmente” (E4. G).

“Lo que más destaco del Dire, es que siempre nos obliga a mirar toda la escuela para resolver los problemas” (E12 C).

En lo anterior, se puede evidenciar el impacto positivo que los graduados perciben del sello característico del programa de la mirada sistémica de la organización escolar. Este hallazgo se condice con lo planteado por Valiente *et al.* (2017) y Shaked y Schechter (2018), quienes plantean la necesidad transversal del desarrollo de este enfoque para la formación de directores efectivos.

Sobre la competencia 6, con menor valoración, vinculada a la implementación de prácticas de rendición de cuentas interna y externa, los graduados manifiestan que no han tenido la posibilidad de desarrollar diagnósticos en la organización, utilizar datos para orientar la toma de decisiones e implementar prácticas de monitoreo incorporando la visión de distintos actores.

“En el magíster aprendimos a la importancia del uso de datos y modelos de estos para monitorear y tomar decisiones informadas, pero en la práctica, no se puede aplicar un monitoreo desde esta perspectiva, lo que se exige desde el ministerio es solo número, llenar planillas, pérdida de tiempo, que no sirve mucho, es meramente burocrático” (E8. G).

Además, se visualiza que los graduados han debido enfrentar un escenario complejo, principalmente la rendición de cuentas externa:

“Las distintas instituciones dan plazos reducidos para responder sus demandas y no consideran los quehaceres propios del colegio” (E2. G)

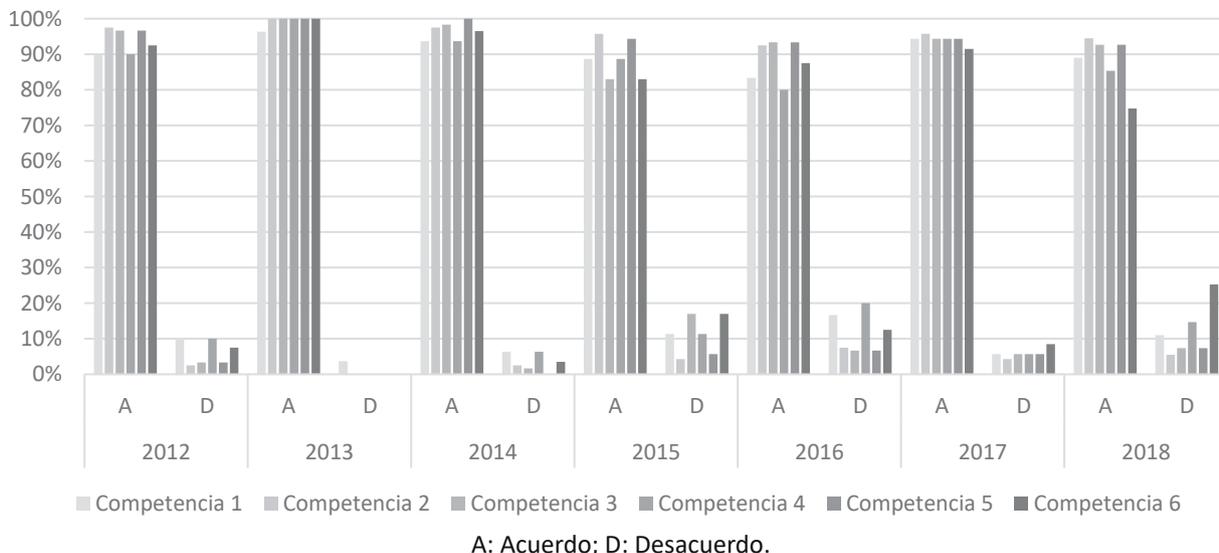
“Hay mucha presión externa, por el famoso accountability, la sufren los directivos y los tensiona y a todo el colegio” (E18. C)

Esta realidad también es expuesta por Rivero *et al.* (2018) quienes evidencian en su estudio que la principal dificultad que identifican los directores para el ejercicio del cargo es el *exceso de regulaciones y complejidad de la normativa educativa* en relación con las exigencias externas que demandan tiempos y espacios que podrían destinarse a labores vinculadas a lo pedagógico.

Análisis de las competencias por cohorte

Al hacer un análisis histórico por competencias (Figura 2), se puede evidenciar que las cohortes más cercanas a la aplicación del instrumento (año 2018), suelen manifestar un mayor desacuerdo respecto del nivel de logro de las diferentes competencias, mientras que, a medida que se retrocede en las distintas cohortes, se observa que, en la mayoría de los casos, el grado de aprobación suele ser mayor.

Figura 2 – Desglose histórico por competencias.



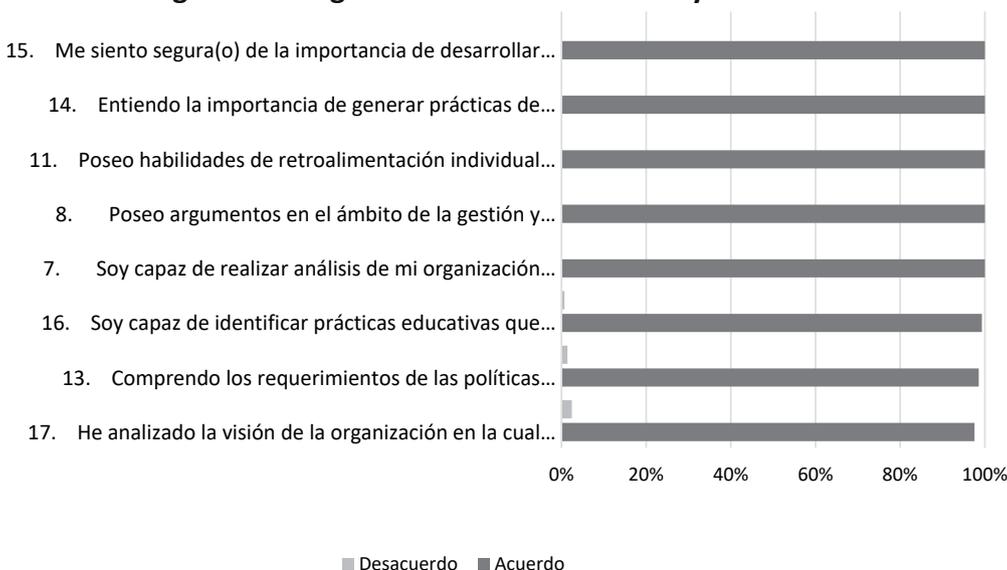
Fuente: elaboración propia. Respuestas Encuesta Graduados MLGOE.

Este comportamiento podría deberse al poco tiempo que han tenido las últimas cohortes para implementar efectivamente las competencias en un entorno directivo concreto, a diferencia de las primeras cohortes (2012 al 2014) que han podido vivenciar una transferencia de sus competencias con una mayor madurez directiva.

Al respecto cobra relevancia lo planteado en Muñoz, Amenábar y Valdebenito (2019) respecto de la importancia que tiene para el desarrollo de competencias de gestión y liderazgo la vinculación con la práctica efectiva y los procesos asociados a su quehacer.

Haciendo un análisis pormenorizado de las respuestas planteadas en la encuesta se puede apreciar que las preguntas 15 y 14 que tributan a la competencia 2 sobre motivar a los miembros de la comunidad y generar un ambiente equitativo e inclusivo con una visión compartida; la 11 a la competencia 3 sobre desarrollo profesional docente; la 8 a la competencia 4 relacionada con los procesos de gestión; y la 7 a la competencia 5 sobre liderazgo sistémico, contextualizado y contingente, evidencian un acuerdo del 100% en todas las cohortes (Figura 3).

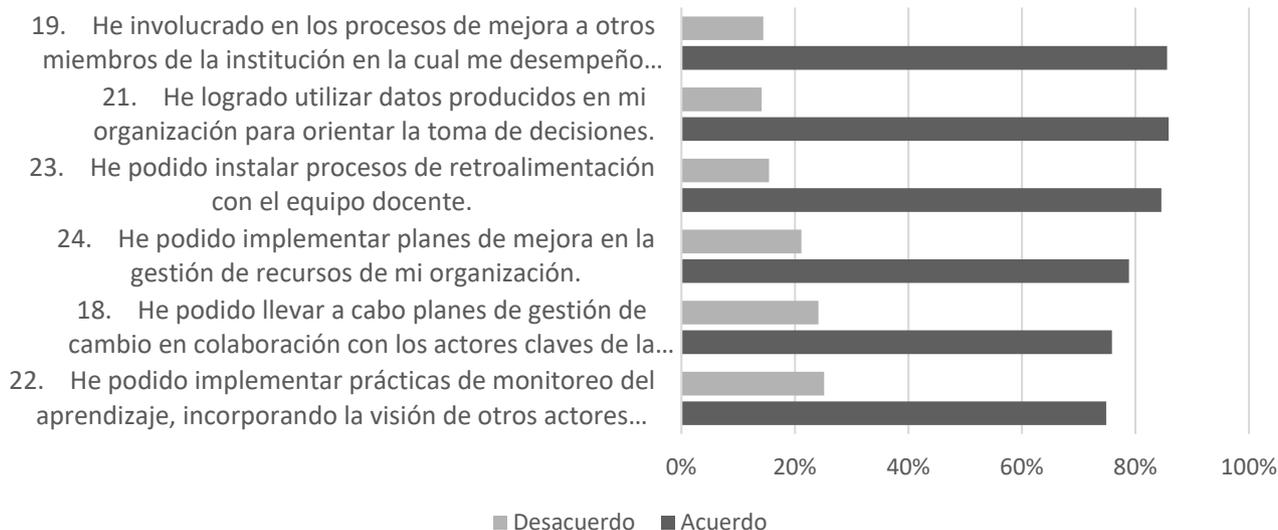
Figura 3 – Preguntas en Encuesta con mayor Acuerdo.



Fuente: elaboración propia. Respuestas Encuesta Graduados MLGOE.

Por otra parte, las preguntas 22 y 18 presentan mayor desacuerdo y se asocian principalmente a acciones para implementar la rendición de cuentas (C6) y la gestión del cambio (C1), tal como se puede apreciar en la Figura 4.

Figura 4 – Preguntas en Encuesta con mayor Desacuerdo.



Fuente: elaboración propia. Respuestas Encuesta Graduados MLGOE.

Sobre los procesos de incentivo a la innovación y gestión del cambio los graduados/as, describen escenarios conflictivos al momento de incentivar la innovación y el inicio de procesos de cambio, desafío que suelen enfrentar directores/as en su incorporación a establecimientos, tal como evidencian Weinstein *et al.* (2016) quienes identifican que un 58% de directores manifiestan problemas en la implementación de cambios al ingresar a una organización asociados, principalmente, a dificultades con los docentes.

Lo anterior se puede evidenciar en el siguiente extracto expuesto por un entrevistado:

“Hay tantas personas que están tan acostumbradas a realizar un tipo de trabajo que si los mueves y le cambias el esquema empiezan a trabar la función y eso hace que no nos podamos movilizar a otro tema de fortalecimiento (...) La cultura organizacional acá es demasiado tradicional, cuesta que las personas se puedan adaptar otras funciones que no son parte de sus trabajos habituales” (E9 G).

Martínez-Bustos, Carrasco-Sagredo y Bull (2018) plantean que el cambio organizacional implica esfuerzos sistematizados que buscan atender a las necesidades y problemáticas para caminar hacia la mejora en la organización. El cambio, se planifica y construye colaborativamente, no es sorpresivo (Martínez-Bustos, Carrasco-Sagredo y Bull, 2018).

CONCLUSIONES

Respecto del objetivo de este estudio que buscaba describir las competencias del perfil de graduación del programa de Magíster en Liderazgo y Gestión en Organizaciones Escolares más significativas para los/las graduados/as por su aplicabilidad en el liderazgo y gestión de organizaciones escolares, se ha podido evidenciar que estas serían aquellas relacionadas con el poder diseñar estrategias para motivar a la comunidad hacia una visión compartida con foco en la equidad y la

inclusión, el desarrollar a las personas, la implementación de acciones coherentes y contextualizadas a las necesidades del establecimiento y el análisis de las prácticas de gestión y metas definidas a la luz de los marcos legales y normativos vigentes.

Entre los hallazgos se pudo evidenciar que los/las graduados/as manifiestan estar conscientes de la importancia de involucrarse activamente en el desarrollo de capacidades de sus docentes, ya que esto les permitiría detectar brechas y oportunidades de mejora y establecer lazos significativos de confianza y comunicación con el equipo educativo.

Un segundo hallazgo importante se vincula a lo propuesto por Valiente *et al.* (2017) y Shaked y Schechter (2018) sobre el desarrollo de un enfoque sistémico de la organización escolar, que les permita analizar las interacciones organizacionales, potenciar la sinergia e identificar relaciones causales para el aumento de la capacidad de cambio de la organización y su adaptabilidad a un entorno en permanente cambio, ya que la totalidad de graduados/as valora positivamente el haber desarrollado durante su formación una perspectiva sistémica, ya que cambió radicalmente su forma de mirar y entender la organización escolar, principalmente asociado a la detección de problemas y el planteamiento de planes de mejoramiento educativo.

La competencia menos significativa en términos de transferencia al desempeño directivo es la que se refiere a implementar prácticas de rendición de cuentas interna y externa con el propósito de motivar el compromiso de la comunidad educativa y la responsabilidad individual y colectiva por los logros en gestión institucional. Para ello, se deberían potenciar espacios que permitan a los graduados/as desarrollar competencias de innovación y diseño de procesos de gestión en función de metas organizacionales y la rendición de cuentas interna y externa hacia el cambio.

Este último hallazgo también cobra relevancia para la formación de directivos a nivel general puesto que se encontraron coincidencias con otros estudios (Weinstein *et al.*, 2016; CEDLE, 2018) que develan nudos críticos y problemáticas que usualmente deben enfrentar los directores en su ejercicio, principalmente vinculados a la gestión de procesos de rendición de cuentas y de cambio en las organizaciones escolares.

Al respecto, Robinson (2019) destaca la relevancia que tiene para la concreción de procesos de cambio efectivos el establecer una cultura dialógica y colaborativa con los/las docentes, en donde la identificación de problemáticas y la construcción de soluciones se constituye como el eje transformador y articulador de la mejora escolar.

Un tercer hallazgo relevante dice relación con la perspectiva histórica observada respecto del desarrollo de competencias puesto que, aquellos graduados/as de cohortes más antiguas y que han tenido más oportunidades para poner en práctica su formación, demuestran una valoración más positiva que aquellos que se han graduado recientemente. Este sería un aspecto interesante de profundizar puesto que devela una variación en la percepción respecto de la valoración de ciertas competencias asociado al grado de madurez de la experiencia en cargos directivos. De extrapolarse a otros casos, podría definirse como un criterio fundamental para la acreditación de programas de formación de directivos en donde adquiriría relevancia la valoración de la transferibilidad de las competencias de sus graduados/as asociada a los años de experiencia en cargos directivos.

Otro nudo crítico detectado dice relación con el contraste entre aquellas competencias que han logrado una transferibilidad efectiva a la práctica. En las respuestas de los graduados/as se observa que múltiples dimensiones del liderazgo pedagógico y la gestión de organizaciones son valoradas por los mismos en su ejercicio, pero que esta consciencia y reconocimiento tendría una correlación parcial en la implementación efectiva de estas prácticas en sus organizaciones. De lo anterior, se desprende el desafío de potenciar estrategias y metodologías que faculten a los estudiantes de una

mayor vinculación con la práctica y el ejercicio directivo, de modo de aumentar el impacto de su quehacer en sus comunidades.

Los hallazgos del presente estudio constituyen una contribución al desarrollo de políticas públicas que permitan configurar procesos de formación de directivos con un impacto efectivo en sus organizaciones escolares. Por otra parte, se propone como un referente y un incentivo para el futuro desarrollo de mecanismos de evaluación de programas de posgrado, aspecto que requiere de mayor profundización de acuerdo con la escasa investigación desarrollada hasta el momento en la materia.

REFERENCIAS

ALDENDERFER, Mark Steven; BLASHFIELD Roger Knoll. **Cluster analysis**. Beverly Hills: Sage Publication Inc., 1994.

BARBER, Michael; MOURSHED, Mona. **How the world's best performing systems come out on top**. Londres: McKinsey & Co, 2007.

BOLIVAR, Antonio. El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. **Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad**, Valparaíso, v. 9, n. 2, p. 9-33, jul-dic. 2010. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>

CAMPOS VERGARA, Fabián; BOLBARÁN RAMÍREZ, José; BUSTOS RAGGI, Camila; GONZÁLEZ VALLEJOS, Micaela. Formación de directores de excelencia: un mismo objetivo, distintas demandas. **Perspectiva Educativa: Formación de Profesores**, Valparaíso, v. 53, n. 2, p. 91-111, 2014. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.53-Iss.2-Art.256>

CAMPOS, Fabián; VALDÉS, René; ASCORRA, Paula. ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol de director de escuela en Chile. **Calidad en la Educación**, Santiago, n. 51, p. 53-84, dic. 2019. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.685>

CATOR, Karen; LATHRAM, Bonnie; SCHNEIDER, Carri; VANDER ARK, Tom. **Preparing leaders for deeper learning**. Seattle: Getting Smart, 2015.

CENTRO DE DESARROLLO DE LIDERAZGO EDUCATIVO. **Aprendizajes para una política de formación de directores en Chile**. Informe de Política. Santiago: CEDLE, 2018.

CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Decreto 44 de 27 enero de 2011. **Determina forma y ejecución del plan de formación de directores**. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1026394>. Accedido en: 14 dic 2021.

CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2020.

CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ley 19.979 de 28 de octubre de 2004. **Modifica el regimen de jornada escolar completa diurna y otros cuerpos legales**. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=232146>. Accedido en: 6 dic 2021.

CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ley 20.370 de 17 de agosto de 2009. **Establece la ley general de educación**. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>. Accedido en: 14 dic 2021.

CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Marco para la buena dirección**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2005.

CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2015.

COX, Angela. **Preparing education leaders to meet diverse school needs: a cross-case analysis of principal preparation programs**. 2017. 412 f. Tese (Doctor of Philosophy) – Graduate School of Clemson University ProQuest, South Carolina, 2017.

CRESWELL, John W; POTH, Cheryl N. **Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007.

DARLING-HAMMOND, Linda; LAPOINTE, Michelle; MEYERSON, Debra; TERRY ORR, Margaret. **Preparing school leaders for a changing world: lessons from Exemplary Leadership Development Programs**. Standford: The Wallace Foundation, 2007.

DAVIS, Stephen; DARLING-HAMMOND, Linda. Innovative principal preparation programs: what works and how we know. **Planning and Changing**, v. 43, n. 1/2, p. 25-45, 2012.

DONOSO, Sebastián; BENAVIDES, Nibaldo; CANCINO, Víctor; CASTRO, Moyra; LÓPEZ, Leopoldo. Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980–2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 133-240, jan-abr. 2012.

DONOSO-DÍAZ, Sebastián; BENAVIDES-MORENO, Nibaldo. Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas chilenas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 230013, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230013>

ESPÍNOLA HOFFMANN, Viola, TREVIÑO, Juan Ernesto, GUERRERO MENA, Magdalena, MARTÍNEZ ARGEL, José. Liderazgo para la mejora en escuelas vulnerables: prácticas asociadas al cumplimiento de metas de aprendizaje. **Estudios Pedagógicos** (Valdivia), v. 43, n. 1, p. 87-106, 2017. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100006>

FLICK, Uwe. **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2004.

GAIRÍN SALLÁN, Joaquín; CASTRO CEACERO, Diego. **Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas**. Santiago: REDAGE, 2011.

LEITHWOOD, Kenneth; DAY, Christopher; SAMMONS, Pam; HARRIS, Alma; HOPKINS, David. **Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning**. Nottingham: University of Nottingham, 2006.

LEITHWOOD, Kenneth; REID, Steven; PEDWELL, Laurie; CONNOR, Marg. Lessons about improving leadership on a large scale: from Ontario's leadership strategy. In: TOWNSEND, Tony; MACBEATH, John. **International handbook of leadership for learning**. London: Springer, 2011. p. 337-353. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5_20

LEIVA-GUERRERO, María Verónica; VÁSQUEZ, Camila. Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. **Calidad en la Educación**, Santiago, n. 51, p. 225-251, 2019. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.635>

MALONEY, Tanya; GARVER, Rachel. pre-service school leaders' sensemaking of supervising for equity. **Journal of Education Human Resources**, v. 38, n. 1, p. 82-105, 2020. <https://doi.org/10.3138/jehr.2019-0008>

MANRÍQUEZ-GUTIÉRREZ, Katherine Pamela; REYES-ROA, Malva Lidia. Liderazgo educativo: una mirada desde el rol del director y la directora en tres niveles del sistema educacional chileno. **Revista Educación**, v. 46, n. 1, p. 34-52, 2022. <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44514>

MARTÍNEZ-BUSTOS, Eric; CARRASCO-SAGREDO, Claudia; BULL, María T. Propuesta metodológica para implementar la primera fase del modelo de gestión del cambio organizacional de Lewin. **Estudios Gerenciales**, v. 34, n. 146, p. 88-98, 2018. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2018.146.2813>

MAUREIRA, Cabrera; ÓSCAR, Julio. Distribución del liderazgo en escuelas de Chile: un estudio exploratorio. **Revista Interedu: Investigación, Sociedad y Educación**, v. 6, n. 1, p. 89-105, 2016.

MAYRING, Philipp. Qualitative content analysis. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 1, n. 2, 2000. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>

MIRAS TERUEL, Jorge; LONGÁS MAYAYO, Jorge. Liderazgo pedagógico y liderazgo ético: perspectivas complementarias de la nueva dirección escolar. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación, Concepción**, v. 19, n. 41, p. 287-305, 2020. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941miras16>

MUÑOZ, Gonzalo. **Estudio exploratorio sobre modelos internacionales de formación de directores y supervisores: un análisis clave comparada**. Argentina: UNESCO, 2018.

MUÑOZ STUARDO, Gonzalo; MARFÁN SÁNCHEZ, Javiera. Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. **Pensamiento Educativo**, v. 48, n. 1, p. 63-80, 2011. <https://doi.org/10.7764/PEL.48.1.2011.5>

MUÑOZ, Gonzalo; AMENÁBAR, Josefina; VALDEBENITO, María José. Formación de directivos escolares en Chile: situación actual, evolución y desafíos de su oferta. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 17, n. 2, p. 43-65, 2019. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.003>

MURILLO, Francisco Javier. La dirección escolar en Chile: Una visión en el contexto de América Latina. In: WEINSTEIN, José; MUÑOZ, Gonzalo, eds. **¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?** Santiago de Chile: CEPPE-Fundación Chile, 2012. p.19-40.

MURILLO TORRECILLA, Francisco Javier; ROMÁN CARRASCO, Marcela. La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. **Revista de Educación**, España, v. 361, p. 141-170, 2013. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-138>

MURILLO, Francisco Javier; MARTINEZ-GARRIDO, Cynthia. La formación de directores y directoras, un factor (más) de inequidad escolar en América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 69, p. 241-266, 2015. <https://doi.org/10.35362/rie690155>

PARRA ROBLEDO, Richar; RUIZ BUENO, Carmen. Formación para el liderazgo escolar: Impacto del Plan de formación de directores en Chile. **International Journal of Educational Leadership and Management**, v. 8, n. 2, p. 204-223, 2020. <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2020.4730>

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO. **Informe ejecutivo proceso de autoevaluación**. Magíster en gestión y liderazgo en organizaciones escolares. Valparaíso: PUCV, 2018.

RICHARDSON, Lystra M. Making learning foundational in developing school leaders. **Procedia: Social and Behavioral Sciences**, v. 174, p. 2069-2074, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.003>

RIVERO, Rosario; HURTADO, Constanza; MORANDÉ, Ángeles. ¿Cuán preparados llegan los directores escolares? Un análisis sobre su formación y trayectorias laborales previas a ejercer su cargo. *Calidad en la Educación*, n. 48, p. 17-49, 2018. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.478>

RIVERO, Rosario; YAÑEZ, Teresa; HURTADO, Constanza.; STRELLO, Andrés. **Encuesta: la voz de los directores**. Santiago: Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, 2018.

ROBINSON, Viviane. Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 13, n. 1, p. 123-145, 2019. <https://doi.org/10.14244/198271993068>

SÁNCHEZ-NÚÑEZ, María Trinidad; PATTI, Janet; HOLZER, Allison. Effectiveness of a leadership development program that incorporates social and emotional intelligence for aspiring school leaders. *Journal of Educational Issues*, v. 1, n. 1, p. 65-84, 2015. <https://doi.org/10.5296/jei.v1i1.7443>

SHAKED, Haim; SCHECHTER, Chen. Holistic school leadership: development of systems thinking in school leaders. *Teachers College Record*, n. 120, p. 020301, 2018.

TORTOSA, Carmen Tortosa. La formación de los directores de centros docentes en España y en Estados Unidos: relación entre la educación superior y las recomendaciones supranacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, v. 37, p. 299-321, 2021. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27821>

UNESCO. **El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región**. Chile: Imbunche Ediciones Ltda, 2014.

VALIENTE SANDÓ, Pedro; DEL TORO PRADA, José Javier; GONZÁLEZ RAMIREZ, Jorge. Tendencias actuales en la formación especializada de los directores escolares: hallazgos desde la sistematización. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. v. 4, n. 3, p. 1-28, feb-mayo. 2017.

VANGRONIGEN, Bryan A.; CUNNINGHAM, Kathleen Mary Winn; YOUNG, Michelle D. How exemplary educational leadership preparation programs hone the interpersonal-intrapersonal (i2) skills of future leaders. *Journal of Transformative Leadership and Policy Studies*, v. 7, n. 2, p. 1-11, 2018. <https://doi.org/10.36851/jtlps.v7i2.503>

WEINSTEIN, José. **Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas**. Santiago: Ediciones UDP, 2017.

WEINSTEIN, José; MUÑOZ, Gonzalo; MURILLO Francisco Javier; GUAZZINI, Carla. **¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?** Santiago: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, 2012.

WEINSTEIN, José; HERNÁNDEZ VEJAR, Macarena. Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, v. 13, n. 3, p. 52-68, 2014. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE3FULLTEXT-468>

WEINSTEN, José; CUELLAR, Carolina; HERNÁNDEZ, Macarena; FLESSA, Joseph. Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 69, p. 23-46, 2015. <https://doi.org/10.35362/rie69094>

WEINSTEIN, José; HERNÁNDEZ, Macarena; CUELLAR, Carolina; FERNÁNDEZ, Magdalena. **El primer año de los directores novatos: orientaciones para un programa de inducción profesional**. Santiago: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, 2016.

Cómo citar este artículo: LEIVA GUERRERO, María Verónica; SEGOVIA EMBRY, Hery Alejandro; BENAVIDES MENESES, Matías. Competencias en la formación de líderes escolares: el caso del Magíster en Liderazgo y Gestión de Organizaciones Escolares (MLGOE). *Revista Brasileira de Educação*, v. 29, e290027, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290027>

Conflictos de interés: Los autores declaran que no hay ningún interés comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: El estudio no recibió financiación.

Contribuciones de los autores: LEIVA GUERRERO, María Verónica: Administración del proyecto, Análisis formal, Conceptuación, Consultoría de datos, Escrita – primera redacción, Escrita – revisión y edición, Investigación, Metodología, Recursos, Software, Supervisión, Validación. SEGOVIA EMBRY, Hery Alejandro: Conceptuación, Consultoría de datos, Escrita – primera redacción, Escrita – revisión y edición, Recursos, Visualización. BENAVIDES MENESES, Matías: Conceptuación, Consultoría de datos, Escrita – primera redacción, Escrita – revisión y edición, Recursos, Software, Validación.

SOBRE LOS AUTORES

MARÍA VERÓNICA LEIVA-GUERRERO es doctora en Didáctica en Ciencias de la Educación por la Universidad de Oviedo (España). Profesora de la Escuela de Pedagogía, Directora del Magíster en Liderazgo y Gestión en Organizaciones Escolares de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile).

HERY ALEJANDRO SEGOVIA EMBRY es magíster en Psicología Organizacional de la Universidad Adolfo Ibañez (Chile) y magíster en Dirección de Empresas del Institute for Executive Development (Chile). Académico del Magíster en Liderazgo y Gestión en Organizaciones Escolares de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile).

MATÍAS BENAVIDES MENESES es Magíster en Liderazgo y Gestión en Organizaciones Escolares por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Profesor de Educación Musical en la misma institución.

Recibido el 6 de mayo de 2022
Revisado el 10 de febrero de 2023.
Aprobado el 3 de marzo de 2023

